



UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

TRABAJO FIN DE ESTUDIOS

Título

El inglés en educación: globalización y bilingüismo

Autor/es

MANUEL RODRÍGUEZ CALERO

Director/es

ANA ELVIRA OJANGUREN LÓPEZ

Facultad

Facultad de Letras y de la Educación

Titulación

Grado en Educación Primaria

Departamento

FILOLOGÍAS MODERNAS

Curso académico

2019-20



El inglés en educación: globalización y bilingüismo, de MANUEL RODRÍGUEZ CALERO

(publicada por la Universidad de La Rioja) se difunde bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported.

Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden solicitarse a los titulares del copyright.

© El autor, 2020

© Universidad de La Rioja, 2020

publicaciones.unirioja.es

E-mail: publicaciones@unirioja.es

TRABAJO FIN DE GRADO

Título

El inglés en educación: globalización y bilingüismo

Autor

Manuel Rodríguez Calero

Tutor/es

Ana Elvira Ojanguren López

Grado

Grado en Educación Primaria [206G]

Facultad de Letras y de la Educación

Año académico

2019/20



UNIVERSIDAD
DE LA RIOJA

Resumen.

El inglés tiene especial relevancia en el panorama internacional desde el siglo pasado. Este trabajo busca hacer una revisión sobre el impacto que ha tenido este idioma en el sistema educativo español, dando especial importancia a los cada vez más populares programas bilingües (método CLIL). Este análisis se lleva a cabo a través de la definición del concepto de bilingüismo y la comparación entre un estudio elaborado por FEDEA Monografías, el cual medía el impacto de los programas en los colegios de Madrid, y una encuesta pasada a una serie de centros. Esta encuesta es tiene una estructura de respuesta abierta y trata de conocer cuáles son las ventajas y desventajas del programa a ojos de quienes lo ponen en práctica.

Palabras clave: inglés, *lingua franca*, bilingüismo, educación, método CLIL o AICLE.

Abstract.

English has a special relevance in the international outlook since the last century. This research looks forward to carrying out a review about the impact that this language has had on the Spanish educational system, giving a special importance to the progressively more popular bilingual programs (CLIL method). This analysis is accomplished through the study of the concept of bilingualism and the comparison between a research elaborated by FEDEA Monografías, which measured the impact of the programs in the schools of Madrid, and a survey sent to several schools. This survey has a structure based on open answers and tries to publish the advantages and disadvantages of the bilingual programs from the point of view of the people who carries them out.

Key words: English, *lingua franca*, bilingualism, education, CLIL or AICLE method.

Índice

1. Introducción	4
2. El inglés como lengua global.....	6
2.1. El futuro del inglés como lingua franca	7
3. La enseñanza del inglés en España	11
3.1. El concepto de <i>bilingüismo</i>	11
3.2. El inglés en el currículo educativo español.....	14
4. Evaluación de un Programa de Educación Bilingüe.....	24
5. Implantación y desarrollo de programas bilingües: la perspectiva de los centros	25
6. Conclusiones	30

1. Introducción

Vivimos en un mundo globalizado, una “aldea global” como predijo Marshall McLuhan, en el que la comunicación es un elemento básico de nuestra vida cotidiana. Apenas unos segundos y un puñado de teclas nos permiten mantener contacto con cualquier lugar del planeta, por alejado que esté. Ciudadanos de diferentes orígenes, países o culturas pueden compartir información, experiencias, lecturas, fotografías o vídeos. La mayoría de las barreras para la comunicación han desaparecido en las últimas décadas, aunque quedan algunos residuos de esas limitaciones. El concepto de “sociedad de la información” o “sociedad del conocimiento”, acuñado en las últimas décadas resume todos estos cambios culturales y tecnológicos. La posibilidad de mantener un diálogo fluido entre personas que no comparten un idioma materno solo se ve limitada por la necesidad de una lengua común. Este idioma que allana el terreno para el entendimiento mutuo es el inglés, que se ha convertido en la lengua internacional, la *lingua franca* de esta comunidad global.

Este hecho, que permite y facilita la comunicación y el progreso y desarrollo de las relaciones internacionales presenta algunos inconvenientes y desafíos para los ciudadanos de países no angloparlantes. Para disfrutar de las ventajas que ofrece este mundo internacionalizado es imprescindible el adecuado dominio del idioma. Sin duda, es una responsabilidad individual de cada uno tratar de alcanzar los estándares mínimos de conocimiento, pero es también una obligación de los diferentes gobiernos crear las posibilidades óptimas para facilitar este aprendizaje. El déficit en el dominio de la lengua inglesa, tanto a nivel individual como colectivo, supone un retraso y una barrera para el conocimiento, para la incorporación de nuevos hallazgos tecnológicos y científicos o nuevos mercados. Significaría, a fin de cuentas, rechazar el avance cultural e intelectual con el consiguiente perjuicio económico y comercial.

Por esto, en los últimos años han surgido en nuestro país, casi podríamos decir que de forma exponencial, programas bilingües en centros de toda condición y a lo largo de todas las etapas educativas. Esto demuestra que realmente se quiere apostar por la enseñanza de los idiomas. Sin embargo, ¿son realmente estos programas el camino más efectivo para el aprendizaje del inglés? ¿Tiene alguna desventaja importante el hecho de equiparar el inglés al nivel del castellano en el sistema educativo? Para tratar de dar respuesta a estas preguntas, en este trabajo se realiza una encuesta que trata varios aspectos de dichos programas y se comparan los resultados con un estudio realizado por

FEDEA monografías, el cual valora si realmente los programas provocan una pérdida de conocimientos en las asignaturas implicadas en el proyecto. Se ha optado por un modelo de encuesta abierto, sin respuestas prefijadas ni valoraciones numéricas para no condicionar las opiniones. El estudio de FEDEA se ha elegido por su alta calidad y porque trata en profundidad la cuestión que nos ocupa, la posible disminución de contenidos de las asignaturas impartidas en inglés.

Además, aparecen otras cuestiones relevantes acerca del inglés como lengua internacional. En el trabajo se comenta su situación dominante actual, sin rival en la comunicación científico-tecnológica y en las relaciones comerciales y personales, pero con la duda de su papel en el futuro. El progresivo desplazamiento como área geoestratégica clave del Atlántico al Pacífico y la creciente importancia de los mercados asiáticos podrían desplazar al inglés en beneficio de otros idiomas como el chino.

Con este interesante panorama, se plantean numerosas preguntas e incertidumbres que intentaremos modestamente abordar. Con este fin se plantean los siguientes objetivos: analizar las circunstancias que han convertido al inglés en la lengua global, ver su situación actual y evaluar su futuro próximo, hacer una revisión teórica del concepto de bilingüismo, exponer el contenido de la legislación española en cuanto al aprendizaje del inglés y acerca de las metodologías más utilizadas, evaluando diferentes programas bilingües y finalmente conocer la opinión de diferentes centros sobre programas ya implantados. Se espera obtener conclusiones sobre la situación del inglés como *lingua franca* y los beneficios de los programas bilingües.

2. El inglés como lengua global

Según el británico David Crystal (2003, p.59), la promoción del inglés al estatus de *lingua franca* ha sido causada por dos motivos principales: la expansión del poder colonial británico y la aparición de los Estados Unidos como primera potencia económica mundial. Para el autor, sería este segundo factor el hecho que justifica la situación de la lengua inglesa en el mundo actualmente.

El imperio británico comenzó su expansión durante el siglo XVIII, sin embargo, su periodo de máximo esplendor se produjo a lo largo del siglo XIX, coincidiendo con el reinado de la reina Victoria (1834-1901). A su muerte, la cuarta parte de la población mundial formaba parte del imperio británico y encontramos nativos en inglés en los cinco continentes. Así, se estima que en la década de 1850 había unos sesenta millones de personas hablando inglés alrededor del mundo. Medio siglo más tarde, solo en los Estados Unidos había unos setenta y cinco millones de hablantes, cantidad que se multiplicaría por dos en el siguiente medio siglo. Al final del siglo XX el número de angloparlantes en el mundo se estimaba en 1.837.286.530, cifra que no ha hecho más que aumentar en estos últimos veinte años.

No todos ellos tienen el inglés como lengua materna. Braj Kachru, lingüista indio, desarrolló la teoría de los círculos del inglés, con tres niveles de competencia. Un círculo interno, formado por las naciones de base inglesa tradicional, fundamentalmente el Reino Unido y las principales y más antiguas colonias (EEUU, Irlanda, Australia, etc). Un segundo círculo o círculo externo, con los países cuya lengua nativa no es el inglés, pero en el que por razones históricas tiene un papel institucional relevante, sea o no idioma oficial, en el que encontramos la mayoría de los países que formaron parte del llamado Segundo Imperio, la expansión colonial de la segunda mitad del siglo XIX. Y, por último, un círculo en expansión, formado por los países en los que el inglés no es relevante por razones históricas ni por su uso institucional, pero en el que está muy extendido como segunda lengua y que en la actualidad puede decirse que alcanza a todos los países desarrollados.

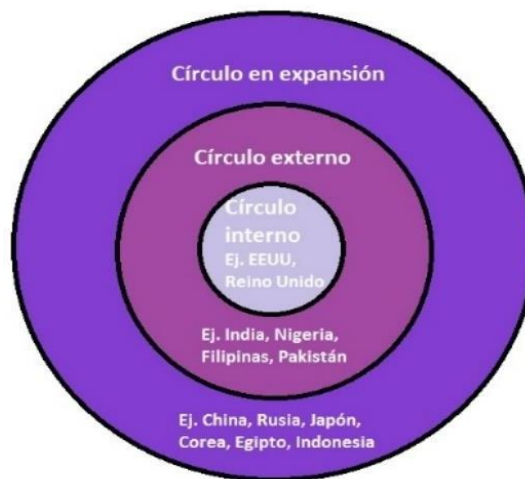


Tabla 1. Círculos de uso del inglés

Teniendo en cuenta que la economía mundial ha girado en torno a Reino Unido y Estados Unidos durante los últimos doscientos años, es lógico pensar que el resto de los países han hecho esfuerzos por establecer relaciones comerciales con estas naciones (además de con otros países también angloparlantes), constituyéndose el idioma inglés en elemento esencial para estas relaciones. Finalmente, las empresas de países alrededor del mundo demandan profesionales que dominen el inglés para poder negociar con dichas naciones. Esto causa que para negociar entre países no angloparlantes sea más fácil que ambos se comuniquen en inglés, ya que ambas partes, independientemente de su país de origen, cuentan con integrantes con buen uso de este idioma. El extraordinario impulso de las comunicaciones y del comercio durante el siglo XX consolidaron esta situación, convirtiéndose no solo en la lengua de los negocios sino de forma progresiva de la ciencia, el turismo, el cine, etc. En las últimas décadas, la aparición de la Sociedad de la Información ha consolidado esa posición preminente, convirtiéndose en lo que se denomina una *lingua franca*, entendido este concepto como un idioma adoptado de forma táctica por personas que no comparten una lengua común.

2.1. El futuro del inglés como *lingua franca*.

En la actualidad, el inglés mantiene su posición dominante, respaldado por la hegemonía económica y cultural de Estados Unidos, que continúa siendo la primera potencia mundial. Pero podemos preguntarnos si el progresivo desplazamiento del eje de

influencia mundial del Atlántico al Pacífico puede poner en peligro esta situación y, por tanto, el estatus del inglés. En este ámbito, tres factores clave podrían tener influencia.

El primero corresponde al dominio del mercado electrónico: en la sociedad actual existe una gran demanda de productos electrónicos y parece que esta tendencia no va a cambiar, sino que se va a acentuar. Móviles, ordenadores y nuevos dispositivos multimedia tienen cada vez más valor añadido. En consecuencia, el país que domine su producción puede imponer su idioma en las negociaciones comerciales y en el desarrollo de los productos.

Actualmente este mercado está dominado por Estados Unidos pero el peso de países como China, Corea del Sur y Japón no deja de crecer empresas como *Microsoft* o *Apple* (americanas) tienen que enfrentarse a las asiáticas *Huawei*, *Samsung* o *Sony*, compañías que cada vez tienen más peso. Esta guerra comercial se ve claramente representada en la actual carrera por el 5G, la nueva generación de telefonía que permite la transmisión de datos a una velocidad veinte veces superior a la actual. La primera empresa en lanzar al mercado esta tecnología no va a ser americana, sino la coreana *Samsung*.

Pese a que la fabricación y facturación de tecnologías electrónicas está en plena lucha, es claro el país que más dispositivos compra. Según el portal online Marketing 4 eCommerce¹, el líder indiscutible en la adquisición de este tipo de productos es Estados Unidos, seguido de lejos por el Reino Unido. En el tercer puesto encontramos al primer asiático, Corea del Sur, cayendo Japón hasta el puesto número quince y China al diecinueve. Otros países angloparlantes ocupan puestos relevantes; Canadá es cuarto, Irlanda décimo, Australia duodécimo y Singapur, decimotercero. Es decir, que, a pesar de la pujanza demográfica y comercial de Asia, los nacionales de países de habla inglesa siguen liderando el consumo mundial.

¹ Galeano, S. (2019). *Estados Unidos, Reino Unido y Corea del Sur, líderes en gasto medio en comercio electrónico en el mundo*. <https://marketing4ecommerce.net/lideres-en-gasto-medio-en-comercio-electronico-en-el-mundo-2019>

El segundo ámbito que será relevante en el futuro próximo está estrechamente relacionado con el anterior: el idioma utilizado en los sitios web. Según el portal de estadística Statista ²el 52,3% del contenido total de la red está en inglés, mientras que el 26,2% del total de usuarios habla esta lengua. Aunque parezca un porcentaje mucho menor en proporción, sigue siendo el más alto en cuanto a número de hablantes. En segundo lugar aparece el chino, con un 20,8% de usuarios pero solo un 2% de toda la información de la red. Con el español sucede algo similar pero menos acentuado; los hispanohablantes suponen el 7,7% de usuarios web y el 5% del contenido. Es decir, entre las lenguas con más hablantes, el inglés no solo es el idioma más común entre los usuarios sino que tiene un contenido mucho mayor de información de lo que le correspondería, a diferencia del chino y del español, liderando claramente la comunicación en Internet.

El tercer aspecto corresponde al avance tecnológico. Uno de los grandes indicadores del avance de los países es el número de descubrimientos o inventos que estos patentan cada año. Es llamativo observar que en los últimos veinte siempre son los mismos países los que lideran esta lista: Japón, China, Estados Unidos, Corea del Sur y Alemania, que se van alternando en los tres primeros puestos.

Pese a que el liderato en número de patentes es más variable, se repiten los países en el otro indicador relevante: el número de artículos universitarios escritos. De nuevo, el tridente asiático oriental y el sólido dominio estadounidense, que lidera todos los ámbitos que hemos citado.

Existen otros medios para evaluar el avance de un país; por ejemplo, la cantidad e impacto de los artículos publicados en revistas científicas o la formación que ofrecen las instituciones académicas de cada país. En este aspecto, las potencias asiáticas, aunque han mejorado su presencia, siguen lejos del líder. En el *ranking* de Shanghái o ARWU (Clasificación Académica de Universidades del Mundo, por sus siglas en inglés), los mejores centros universitarios están en Estados Unidos (diecisiete entre los veinte primeros) y en el Reino Unido (los tres restantes). Si buscamos otros índices, pueden modificarse las posiciones, pero los primeros lugares siguen ocupados por las

² Statista Infografías. (2017). *La mitad del contenido de Internet está en inglés*. <https://es.statista.com/grafico/7736/la-mitad-del-contenido-de-internet-esta-en-ingles/>

universidades de Harvard, Berkeley, Stanford, MIT, Columbia (Estados Unidos) y las británicas Oxford, Cambridge y Edimburgo.

La hegemonía del inglés en el ámbito universitario no se limita únicamente a ser la lengua de las universidades más prestigiosas del mundo, sino que además la mayor parte de los artículos científicos están escritos en inglés, en revistas editadas en EEUU y el Reino Unido. Otro dato interesante es que más de la mitad de los premiados con el Nobel tienen el inglés como lengua materna y, en su mayoría, son de nacionalidad estadounidense.

Por tanto podemos concluir que para estar al día de los últimos avances científicos y tecnológicos, el inglés se constituye como un elemento imprescindible. También para aumentar el impacto de un trabajo es fundamental publicarlo en este idioma.

Tras observar todos estos factores, podemos decir con seguridad que el presente y el futuro inmediato del inglés como lengua internacional está asegurado, pues la hegemonía de dicha lengua en campos clave como el informático y el académico es incontestable.

Por otra parte, aunque la amenaza de los llamados dragones asiáticos (China, incluido Hong Kong, Corea del Sur y Singapur, además de Japón) para desplazar a Estados Unidos como primera potencia económica parezca cada vez más próxima, especialmente en el mercado electrónico, es dudoso que estos países representen un riesgo serio de cambio de *lingua franca*.

Por número de hablantes, el chino mandarín podría aspirar a sustituir al inglés. Además, China es el principal candidato para desplazar a EEUU como primera economía mundial. Pero el chino es una macrolengua, es decir, una lengua con diferentes variedades, relacionadas históricamente pero no necesariamente comprensibles entre los hablantes de las diferentes sublenguas. El chino mandarín, que se ha convertido en la oficial y más hablada, solo es utilizada por el 70% de los ciudadanos de la República Popular de China, aunque este porcentaje es más alto en las generaciones más jóvenes. Además, no solo no se ha impuesto como lengua en su entorno, sino que muchas de las lenguas asiáticas no tienen un alfabeto común.

Por este motivo, es difícil que, a corto o medio plazo, pueda desplazar al inglés, teniendo en cuenta la dificultad de aprender sus fonemas y caracteres escritos que poco

tienen que ver con los de otras lenguas, incluso las más próximas. En este mundo global en el que se han eliminado fronteras y barreras de todo tipo, un sistema de escritura distinto continúa siendo un gran obstáculo para la comunicación.

Parece complicado por tanto, que ninguna lengua sea capaz de adelantar al inglés como lengua internacional; sin embargo, la mejora en la traducción digital podría llegar a conseguir traducciones instantáneas y que el aprendizaje de idiomas extranjeros no fuese tan relevante.

3. La enseñanza del inglés en España

Es habitual considerar que los ciudadanos del Norte de Europa tienen un mayor nivel de inglés que los nacionales de otros lugares, especialmente los del Sur de Europa. Entre estos países mediterráneos, España tiene el dudoso honor de estar a la cola, junto con Francia e Italia y bastante por detrás de Portugal. En la novena edición del estudio “The World's Largest Ranking of Countries and Regions by English Skills” realizado por la empresa sueca “Education First” (Educacion First, 2019 ,*EF English Proficiency Index*<https://www.ef.com/wwen/epi/#>) en cien países para medir su nivel de inglés, nuestro país fue colocado en el puesto treinta y cinco y en otros estudios similares, se califica el nivel de inglés en España como “moderado”.

3.1. El concepto de *bilingüismo*

La conciencia de esta brecha en el dominio del inglés entre los ciudadanos españoles y los de otros países ha impulsado la creación de numerosos programas bilingües en centros educativos, tanto públicos como privados. Nos parece, por tanto, relevante conocerlos y analizarlos, valorando y comparando las diferentes metodologías, especialmente si tenemos en cuenta el gran esfuerzo realizado tanto por las familias como por las administraciones públicas en financiar este tipo de programas. Más aún, si consideramos que se abusa del concepto de bilingüismo, en el que se engloban estrategias muy diferentes, tanto en su diseño como en su desarrollo sin una clara definición de su significado.

Numerosos autores han tratado de fijar una definición de bilingüismo que abarque todos los aspectos pero esto sigue siendo objeto de debate. La mayor dificultad reside en el grado de competencia asignado a cada una de las dos lenguas. Para Cabrera Vergara (2017), falta unanimidad a la hora de acotar la gradación, ya que para unos autores el

simple uso de ambas lenguas es condición suficiente mientras que otros exigen un dominio preciso de ambas lenguas para alcanzar la condición de bilingüe.

Para Weinrich (1974) y Siguán (1986) el bilingüismo sería la capacidad de una persona para usar dos lenguas indistintamente y solo se consideraría bilingüe una persona capaz de utilizar las dos lenguas con una habilidad completa. Es lo que Dorcasberro (2000) define como “un doble monolingüe”. Por otro lado, Grosjean (2010) considera que no es necesario tener el mismo nivel de competencia en la lengua primera (L1), generalmente la materna, que en la segunda (L2), sino que, en la mayoría de las ocasiones, existe un bilingüismo dominante en el que una de las lenguas tiene más peso que la otra. Es decir, que ya sea por nivel de conocimientos, nivel de uso en la vida cotidiana u otros factores, una lengua predomina sobre la otra.

Para nuestros propósitos en este trabajo seguiremos la definición de Grosjean (2010) ya que nos parece más flexible y nos permite introducir una gradación del dominio y uso de las dos lenguas, al contrario de la propuesta por Weinrich (1953), Siguán (1986), que es más restrictiva y que consideraremos como el máximo nivel de bilingüismo posible o equilingüismo, según la definición de Deprez (1994). Para este autor, “el equilingüe habla sus dos lenguas igual de bien una que otra, sin preferencia por una o por otra y nunca las confunde” (1994, p.23).

Aline Signoret Dorcasberro (2003) distingue entre dos tipos de bilingüismo en el niño: coordinado y compuesto. Ambos tipos se forman y estructuran a una temprana edad y vienen determinados por la forma de comunicarse con los padres.

En el bilingüismo coordinado, el niño desarrolla dos sistemas lingüísticos de forma paralela, de forma que para cada palabra dispone de dos significantes y significados, uno para cada lengua. El hablante no mezcla los conceptos ni existe interferencia entre las lenguas, que se desarrollan de forma paralela. En esta situación podríamos hablar de equilingüismo o de doble monolingüe, con plena competencia en ambas lenguas y que se consigue cuando cada uno de los padres se comunica con el niño en una sola lengua.

En el bilingüismo compuesto, el niño tiene un solo significado a nivel conceptual con dos significantes en el nivel léxico. En este caso, precisa las dos lenguas para poder entender y elaborar un discurso y se producen transferencias entre las dos lenguas, en ambos sentidos, a diferencia del coordinado en el que estas transferencias no se dan.

Es interesante señalar que la neurología ha confirmado la existencia de estos dos tipos de bilingüismo gracias al estudio de pacientes con afasia. La afasia es una alteración adquirida del lenguaje provocada por una lesión cerebral (Peña Casanova 1995). Existen diferentes tipos de afasias dependiendo de la zona cerebral afectada. Se ha comprobado que, en afásicos con bilingüismo coordinado, la lesión puede afectar a una sola de las lenguas, respetando la otra completamente, lo que se traduce en que el almacenamiento de la información lingüística está separado en este caso. En cambio, en sujetos con bilingüismo compuesto, la lesión afecta a las dos lenguas porque se almacenan juntas. Por eso existe transferencia constante de información de una lengua a otra (Paradis M 1987), tanto cognitivamente como lingüísticamente y por tanto, las diferencias de connotación y de concepto son inapreciables. Un ejemplo muy conocido sería el “espanglish”, típico en los hijos de inmigrantes hispanohablantes en Estados Unidos.

Docasberro (2003) añade otra clasificación del bilingüismo al señalar la importancia del nivel de competencia lingüística, diferenciando entre aquellos casos en los que una lengua claramente predomina sobre la otra, bilingüismo incompleto, de aquellos en los que ambas lenguas se conocen y manejan con idéntica capacidad, bilingüismo completo. Este concepto de bilingüismo incompleto fue introducido por Weinrich en 1953 y se caracteriza porque el hablante utiliza fundamentalmente una de las dos lenguas, que se podría considerar su lengua materna y desde esta lengua dominante accede a la otra, subordinada. En este caso, las transferencias se realizan únicamente de una lengua a la otra, de forma unidireccional. Es necesario señalar que podemos encontrar ambos a la vez. Por ejemplo, podemos encontrar un bilingüismo completo en la competencia oral y ser incompleto en la competencia escrita (Paradis 1987).

También es posible hacer una clasificación atendiendo al ambiente en el que se educa y crece el hablante, distinguiendo entre bilingüismo igualitario y bilingüismo desigual (Hagège 1996). El bilingüismo desigual se produce cuando en una sociedad o cultura coexisten dos idiomas y uno de ellos es considerado “inferior” al otro por motivos de discriminación étnica o racial o por considerar a una de las lenguas más culta que la otra. Un ejemplo sería la Sudáfrica del Apartheid, donde se imponía el afrikáans por encima de otras lenguas como el inglés, el zulú o el sesoto o durante la dictadura de Franco, cuando el español se imponía sobre otras lenguas vernáculas. Al contrario, el bilingüismo igualitario se da en aquellas situaciones en las que la situación geopolítica es idónea y ambas lenguas se pueden desarrollar sin discriminación. De forma similar, se ha

introducido el concepto de bilingüismo sustractivo y aditivo (Lambert 1974), atendiendo a factores sociales y familiares como causa de la dificultad para adquirir el segundo idioma.

Siguiendo a Docasberro (2003) podría concretarse todo esto en el siguiente resumen en referencia a los niveles y tipos del bilingüismo:

- Bilingüismo coordinado o compuesto, atendiendo a la forma de adquisición de las lenguas y que determina procesos cerebrales de aprendizaje diferenciados.
- Bilingüismo completo o incompleto, dependiendo del grado de dominio de ambas lenguas.
- Bilingüismo igualitario y aditivo, por un lado y desigual y sustractivo por otro, atendiendo al entorno social y familiar.

La situación ideal sería un bilingüismo coordinado, completo, igualitario y aditivo, entendiendo que el coordinado es más favorable, ya que permite desarrollar las dos lenguas de manera paralela, conociendo en mayor profundidad los entresijos de cada idioma y las diferencias de connotación y de gramática de ambas. En cuanto a su enseñanza, debería optarse por aquellas metodologías que no trabajen con la traducción directa del castellano, ya que está dando pie al fenómeno de un significado para dos significantes que define al bilingüismo compuesto. Por otro lado, parece indudable la importancia de adquirir un bilingüismo completo en el que se alcance un alto conocimiento de la lengua, tanto oral como escrita.

En todo caso, en situaciones en las que no haya un bilingüismo natural, como en el caso del aprendizaje del inglés en nuestro país, es obvio que el inicio a edades lo más tempranas posibles permitiría acercarnos a esa situación ideal. Existen algunas barreras en nuestro entorno como es la costumbre de doblar películas y series de televisión. La emisión en versión original permitiría quizás una inmersión precoz y completa en el segundo idioma al incorporarse al sistema educativo o incluso desde antes si esta incorporación se retrasa a los tres años. Por esto, debe buscarse una metodología que cubra estas necesidades y aporte los estímulos en inglés necesarios para desarrollar la segunda lengua con corrección.

3.2. El inglés en el currículo educativo español

La primera etapa de la educación en la que se mencionan los conocimientos de lenguas extranjeras es en Educación Infantil. La regulación de esta etapa está recogida en

la Orden ECI/3960/2007 de 19 de diciembre y según esta norma “atiende a niños y niñas desde el nacimiento hasta los seis años y tiene carácter voluntario” y se ordena en dos ciclos, el primero desde los 0 a los 3 años y el segundo desde los 3 a los 6 años. Cada ciclo se organiza en tres áreas de desarrollo:

- Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.
- Conocimiento del entorno.
- Lenguajes: comunicación y representación.

Dentro de esta tercera área de desarrollo encontramos la primera mención a la necesidad de promover “el desarrollo de actitudes positivas hacia la propia lengua y la de los demás, despertando sensibilidad y curiosidad por conocer otras lenguas”, expresando la intención de establecer un “acercamiento progresivo a los significados de mensajes en contextos de comunicación conocidos, fundamentalmente en las rutinas habituales de aula”.

La intención es acercar a los niños a las lenguas extranjeras desde el comienzo de la vida escolar, construyendo en los niños estructuras que sean positivas de cara al futuro aprendizaje de la lengua extranjera. Esta intención se concreta en promover el “uso oral de una lengua extranjera con intención comunicativa en actividades relacionadas con las situaciones habituales del aula, y mostrar interés y disfrute al participar en estos intercambios”.

En el primer bloque del segundo ciclo, llamado “lenguaje verbal”, ya se incluyen en el currículo de forma relevante aspectos referentes a la lengua extranjera. En este apartado se da mucha importancia a la actitud de los niños frente a las lenguas extranjeras, dando relativamente más peso a la curiosidad y la pérdida de vergüenza a expresarse en la L2 que a los conocimientos propios del idioma. En esta sección, también se resalta la necesidad de que los alumnos sean capaces de comprender la información transmitida, discriminar los sonidos y ser capaces de emitirlos a través de la imitación. En el bloque número dos del ciclo, “lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y de la comunicación”, también se incluyen aspectos que afectan al aprendizaje de idiomas extranjeros, pero no tienen la profundidad ni el protagonismo del bloque anterior. Esta es la última referencia que se hace a la L2 en el área, no encontrando ninguna referencia a los criterios de evaluación del aprendizaje del segundo idioma.

Como conclusión a la etapa de Educación Infantil, considero que la introducción de valores positivos hacia el aprendizaje de las lenguas extranjeras establece unos cimientos sólidos en la red cognitiva de los más pequeños sobre los que posteriormente ir soldando los conocimientos pertinentes. Esto ahorrará mucha frustración tanto a alumnos como a profesores. Trabajar también la producción y comprensión oral de forma temprana, cuando la plasticidad cerebral es óptima, permite establecer una sensibilidad hacia el idioma en cuestión que no sería posible conseguir en otro momento del desarrollo. Desde mi punto de vista, las premisas desde las que se parte en esta etapa de la vida escolar son muy prometedoras y dan lugar al optimismo.

La siguiente etapa del ciclo educativo corresponde a la Educación Primaria, que abarca desde los 6 a los 12 años. La primera referencia al estudio de lenguas aparece en el artículo 7, apartado f del Currículo Básico de Primaria del Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero que considera que el alumno debe adquirir en “al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas”. Es decir, se considera relevante la adquisición de una habilidad comunicativa básica al finalizar la etapa de Primaria, estableciendo que la primera lengua extranjera tendrá la condición de asignatura troncal durante todo el periodo (artículo 8). Este hecho es relevante, ya que el conjunto de asignaturas troncales no puede suponer en ningún caso menos del 50% del horario lectivo y demuestra la importancia que se le da al aprendizaje de una lengua extranjera.

Dentro del Currículo Básico de Primaria hay un apartado específico para las lenguas extranjeras que establece que se podrán impartir una parte de las asignaturas en estos idiomas, aunque se indica que no puede suponer una modificación del currículo y que el alumnado debe adquirir la terminología propia de las asignaturas en ambas lenguas al finalizar la etapa. Se considera prioritaria la comprensión y expresión oral y se advierte de la necesidad de que la lengua castellana o la lengua cooficial solo se utilizarán como apoyo. Es decir que las diferentes administraciones educativas autonómicas son libres de establecer los programas bilingües como consideren pertinentes, estableciendo solo unos criterios generales en cuanto a la no modificación de los aspectos básicos del currículo y la obligación del conocimiento de los términos propios de la asignatura tanto en la primera lengua (castellano o lengua cooficial) como en la L2. Es destacable el hecho de que se haga énfasis en que las lenguas maternas sólo se usen como un apoyo puntual, de forma

que la traducción directa desde la L1 no está contemplada como una herramienta de uso habitual, acercando el aprendizaje al modelo de bilingüismo coordinado.

En primer lugar, se establecen los idiomas que pueden ser impartidos como primera lengua extranjera: inglés, francés, alemán, italiano y portugués. La asignatura se estructura en cuatro apartados principales: comprensión y producción oral y comprensión y producción de textos escritos, desarrollándose contenidos particulares para cada uno de ellos. La intención del currículo de primaria es que al final de esta etapa el alumno sea capaz de manejarse sin problema en su ambiente más próximo y saber transmitir su juicio con respecto a las cuestiones que se le plantean. Además, observamos un primer acercamiento a las estructuras verbales relacionadas con hechos o acciones no inmediatas, como es el uso y la comprensión del futuro. Esto hace que para poder explicar un hecho en pasado o en presente el alumno debe saber el vocabulario relacionado con las horas del reloj, la secuenciación del hecho (para empezar, primero, después, de repente, al final...), la situación física del acontecimiento (dónde se produjo), quienes son los protagonistas del hecho relatado y en última instancia qué sensaciones le procura dicha anécdota. Este proceso implica que la intención de la asignatura “primera lengua extranjera” sea lograr un conocimiento significativo y conciliador del idioma, no que el alumno sea capaz de realizar ejercicios aislados de gramática y vocabulario no contextualizados.

El texto es muy amplio, especificando los conocimientos de la segunda lengua, para nuestros propósitos, el inglés que debe ser aprendidos durante los seis cursos de la Educación Primaria.

Expresión de relaciones lógicas	conjunción (<i>and</i>); disyunción (<i>or</i>); oposición (<i>but</i>); causa (<i>because</i>); finalidad (<i>to infinitive</i> , e. g. <i>I did it to help her</i>); comparación (<i>as Adj. as; smaller (than); the biggest</i>).
Relaciones temporales	(<i>when; before; after</i>).
Afirmación	(<i>affirmative sentences; Yes (+ tag)</i>).

Exclamación	(<i>What + noun, e. g. What fun!; How + Adj., e. g. How nice!; exclamatory sentences, e. g. I love salad!</i>).
Negación	(<i>negative sentences with not, never, no (Adj.), nobody, nothing; No (+ negative tag)</i>).
Interrogación	(<i>Wh-questions; Aux. questions</i>).
Expresión del tiempo	pasado (<i>simple past; present perfect</i>); presente (<i>simple present</i>); futuro (<i>going to; will</i>).
Expresión del aspecto	puntual (<i>simple tenses</i>); durativo (<i>present and past continuous</i>); habitual (<i>simple tenses (+ Adv., e. g. always, everyday)</i>); incoativo (<i>start –ing</i>); terminativo (<i>finish –ing</i>).
Expresión de la modalidad:	factualidad (<i>declarative sentences</i>); capacidad (<i>can</i>); posibilidad (<i>may</i>); necesidad (<i>must; need</i>); obligación (<i>have (got) to; imperative</i>); permiso (<i>can; may</i>); intención (<i>going to; will</i>).
Expresión de la existencia; la entidad; la cualidad	(<i>there is/are</i>); (<i>nouns and pronouns, articles, demonstratives</i>); (<i>(very +) Adj.</i>).
Expresión de la cantidad	(singular/plural; cardinales hasta cuatro dígitos; ordinales hasta dos dígitos. Cantidad: <i>all, many, a lot, some, (a) few, (a) little, more, much, half, a bottle/cup/glass/piece of</i> . Grado: <i>very, too, enough</i>).

Expresión del espacio	(preposiciones y adverbios de lugar, posición, distancia, movimiento, dirección, origen and arreglo).
Expresión del tiempo	(points (e. g. quarter past five); divisions (e. g. half an hour, summer), and indications (e. g. now, tomorrow (morning)) of time; duration (e. g. for two days); anteriority (before); posteriority (after); sequence (first...then); simultaneousness (at the same time); frequency (e. g. sometimes, on Sundays)
Expresión del modo	(Adv. de modo e. g. <i>slowly, well</i>)

Tabla 2. Conocimientos de inglés en primaria

El último ciclo de la enseñanza obligatoria es la Educación Secundaria, periodo donde se producen en mayor medida el abandono escolar y la pérdida de interés por la vida académica. La Educación Secundaria Obligatoria abarca cuatro años, desde los 12 hasta los 16. Durante todo este proceso la asignatura de Primera Lengua Extranjera mantiene la importancia como asignatura troncal, siendo la materia con mayor número de horas semanales junto a Matemáticas y Lengua. También en esta etapa se regulan los programas bilingües. Así, la Orden ECD/1361/2015 de 3 de julio que establece el currículo de la ESO y Bachillerato para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte dice literalmente que “La Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades podrá establecer que una parte de las materias del currículo se imparta en lenguas extranjeras, sin que ello suponga modificación de los aspectos básicos del currículo regulados en la presente orden. En este caso, los centros procurarán que a lo largo de la etapa el alumnado adquiera la terminología propia de las asignaturas en ambas lenguas”.

Ya dentro del Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre que establece el currículo básico de la ESO y Bachillerato, encontramos que existen siete competencias desde las cuales se desarrollan contenidos, criterios de evaluación, etc. Aunque a priori

todas estas competencias tienen igualdad de importancia, se establece de forma clara y literal que “se potenciará el desarrollo de las competencias Comunicación lingüística, Competencia matemática y Competencias básicas en ciencia y tecnología”.

En este documento observamos también que uno de los objetivos de la Educación Secundaria obligatoria, en concreto el i), incluye “comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada”. Una frase breve, pero rica en connotaciones, especialmente lo referente a “de manera apropiada”, dejando claro que ya se busca cierto nivel en el idioma.

Es cierto que la asignatura recibe el nombre de Primera Lengua Extranjera y que existen diferentes opciones válidas para ser enseñadas en este apartado. Sin embargo, en la gran mayoría de los centros, en todas las etapas educativas, la opción elegida es el inglés. Además de toda la importancia que se le da al inglés en la enseñanza obligatoria, como ya hemos dicho anteriormente, han surgido una gran cantidad de programas bilingües. La regulación de estos programas no es competencia estatal, sino que su configuración depende de las autonomías.

En la Comunidad Autónoma de La Rioja la regulación de la enseñanza bilingüe, como en el resto de comunidades autónomas, está amparada por la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa, comúnmente conocida como LOMCE. Los programas están regulados desde el segundo ciclo de infantil hasta bachillerato.

En el curso 2019/2020 había en La Rioja veintiséis centros habilitados con programa bilingüe entre colegios públicos, colegios rurales agrupados, colegios concertados e institutos. Todos ellos en inglés, aunque hay centros con programas plurilingües, que también trabajan con otras lenguas, pero nunca excluyendo al inglés.

La Orden 7/2017 de 16 de mayo que regula los centros de Infantil y Primaria sostenidos con fondos públicos y con educación bilingüe establece en su artículo 4 que los centros que se acojan al programa dedicarán al menos un tercio de su horario escolar, y al menos una hora diaria, al aprendizaje en dicha lengua. También establece que no se puede impartir en inglés la asignatura de Matemáticas, ni, obviamente, Lengua Castellana. Obligatoriamente las asignaturas destinadas a la aplicación del programa son por tanto Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, además de Educación Física y/o

Educación Artística y se impartirán en su totalidad en inglés, dato relevante para comprender por qué clase de bilingüismo se quiere apostar.

En el documento también hay otros aspectos interesantes. Por ejemplo, el artículo 8 establece que los centros que se acojan a este programa no podrán usar cualquier metodología, sino que deben tener como referencias siempre al Consejo de Europa “e incorporarán en los procesos de enseñanza/aprendizaje los principios del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE) en las diferentes áreas del currículo que se impartan en una lengua extranjera. Asimismo, fomentarán el uso del Portafolio Europeo de las Lenguas”.

Se especifica que el programa comenzará en el segundo ciclo de Infantil sin concretar obligación alguna para comenzar en Primaria. Aunque lo lógico parece empezar en el primer curso e ir desarrollándolo a partir de aquí, es posible que no esté al alcance de todos los centros por las necesidades de personal cualificado.

En cuanto a la ESO, Bachillerato y Formación Profesional, la ley que establece los programas bilingües es la Orden EDU/31/2018 de 1 junio. En su artículo 3 se especifica claramente que los cursos bilingües deben implantarse en primero de la ESO y desarrollarse hasta Bachillerato. En cuanto a las asignaturas que se pueden seleccionar como aptas para ser enseñadas en inglés, se establece que “los proyectos educativos bilingües o plurilingües preverán la impartición en inglés y, en su caso, en otra lengua extranjera en, al menos, un 30% de las asignaturas no lingüísticas del currículo, de entre las cuales se incluirá una asignatura troncal, en el caso de los proyectos bilingües, o dos asignaturas troncales, en el caso de los proyectos plurilingües”. En el artículo 4 queda fijado que la primera lengua extranjera será el inglés obligatoriamente.

En el artículo 8 encontramos una similitud con la primaria e infantil, y es que las metodologías a utilizar estarán siempre en referencia con el MCERL (Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas) del Consejo de Europa.

Es llamativo que ambos textos legales incluyan la oferta de auxiliares de conversación nativos para los centros, pero en ningún momento especifica si dichos auxiliares van a colaborar en todas las asignaturas del programa o únicamente en la de Primera Lengua Extranjera. Es interesante resaltar que el nivel mínimo para poder ser apto para impartir las clases bilingües es un B2.

En todas las etapas educativas se especifica que el MCERL debe ser el sistema de certificación usado para la enseñanza por lo que parece relevante conocer sus características. El MCERL o CEFR (*Common European Framework of Reference*) es un sistema establecido por la Universidad de Cambridge y con el respaldo del Consejo de Europa que establece un sistema de medición de la competencia en un idioma mediante exámenes multidisciplinarios, siendo uno de los sistemas más extendidos en todo el mundo. Divide la habilidad lingüística en cuatro áreas que en el caso del inglés son: *Listening* (comprensión oral), *Speaking* (producción oral), *Reading* (comprensión escrita) y *Writing* (producción escrita). Según los resultados obtenidos se alcanza uno de los seis niveles en los que la Universidad de Cambridge estructura la capacidad de hablar inglés de un extranjero.

<u>MCERL</u> Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas		Cambridge English Scale	Cambridge English Qualifications
PROFICIENT	C2	230 220 210 200	C2 Proficiency
	C1	190 180	C1 Advanced
INDEPENDENT	B2	170 160	B2 First for Schools
	B1	150 140	B1 Preliminary for Schools
BASIC	A2	130 120	A2 Flyers
	A1	110	A1

		100	Movers
--	--	-----	--------

Tabla 3. Niveles según el Marco Común Europeo para la Referencia de las Lenguas

La Universidad de Cambridge considera que los niveles A1 y A2 están preparados para niños en edad escolar, lo que en España podría corresponder con Educación Infantil y Primaria, por lo que los alumnos deberían tener un nivel A2 con 12 años, al finalizar esta etapa. Superar el nivel B2, cuyo examen en esta edad se denomina “First for schools” en el ámbito escolar permite, según el criterio de la propia universidad, acceder al mercado laboral o seguir estudios universitarios en países angloparlantes. Es decir, que un sistema educativo bilingüe debería permitir que los alumnos alcancen un nivel B2 al terminar esta etapa, tanto Bachillerato como los Ciclos Formativos de Grado Medio. Por último, los exámenes correspondientes a C1 y C2 se deberían llevar a cabo, según la universidad británica, durante el tiempo universitario y los estudios de postgrado respectivamente.

En cuanto a metodologías específicas de aula, ni la Universidad de Cambridge, ni el Consejo de Europa ni el *British Council* incluyen en sus sitios oficiales recomendaciones sobre el uso de una metodología concreta, quedando esto a criterio del profesor. Sin embargo, el hecho de que los programas bilingües se basen en el trabajo de diferentes asignaturas en idioma inglés constituye una metodología conocida como método CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Este término fue acuñado por David Marsh en 1994 e implica una enseñanza dual, en la que la educación de asignaturas no lingüísticas se imparte en una lengua extranjera con un doble objetivo: conseguir aumentar las habilidades y conocimientos en el idioma en cuestión y adquirir también los contenidos propios de la asignatura. El autor de esta metodología considera que el CLIL es eficaz porque acerca la lengua extranjera a un contexto mucho más realista y natural, consiguiendo suprimir la traducción para la enseñanza de la L2. El alumno crece aprendiendo los nuevos conceptos en ambas lenguas al mismo tiempo y por tanto no le es necesario partir de la L1 para comprender este nuevo concepto e integrarlo en la L2. Esta metodología fomenta un bilingüismo coordinado, que ya hemos visto que es preferible a otros tipos. Marsh considera que el CLIL evita que un alumno lleve años estudiando inglés y que no sea capaz de articular un discurso completo con frases

seguidas. Según el propio autor, el método fue el resultado de una investigación llevada a cabo por parte de la Comisión Europea para solucionar este problema. Esta metodología nació en los países escandinavos en los años 90 y se fue extendiendo al resto de Europa y posteriormente a todo el mundo.

En conclusión, parece que la intención del gobierno de La Rioja y, en general del conjunto de los gobiernos autonómicos, ya que la regulación de programas del resto de las comunidades autónomas no difiere mucho de la expuesta, consiste en la enseñanza del inglés basada en un comienzo temprano, fomentando un contexto bilingüe multidisciplinar impartiendo distintas materias en dicho idioma (método CLIL) con ayuda de las TIC y siempre con el objetivo de la certificación de nivel utilizando sistemas como el MCERL o similares (por ejemplo, el IGCSE, *International General Certificate of Secondary Education*, empleado en Navarra).

4. Evaluación de un Programa de Educación Bilingüe

Este apartado se centra en analizar el estudio titulado “*Evaluación de un programa de educación bilingüe en España: el impacto más allá del aprendizaje del idioma extranjero*” llevado a cabo en España por Fedea Monografías (2012). Este estudio se realizó a través de un test CDI (Conocimiento y Destrezas Indispensables) estructurado en pruebas de matemáticas, uso del castellano y cultura general y se realizó a los alumnos de sexto curso en 25 centros bilingües. Se realizó en colegios bilingües antes de la aplicación del programa bilingüe (2008/2009), después de la aplicación del mismo (2009/2010), y se comparó con los resultados de centros no bilingües en los mismos años. El objetivo de este estudio era “comprobar si los programas de educación bilingüe tienen algún coste en términos de ralentizar el aprendizaje en otras asignaturas”. El resultado mostró que en el apartado de uso del castellano y matemáticas no había una diferencia significativa entre los alumnos que se acogieron al programa y los que no. Sin embargo, en la sección de cultura general, donde se encontraban las asignaturas impartidas en la L2, la generación que había dado comienzo al proyecto en primero de primaria en 2004/2005 y había hecho el CDI en 2009/2010 obtuvo unas notas significativamente inferiores al resto de sujetos de la prueba.

La primera conclusión a la que se llega tras observar estos resultados fue que “o el aprendizaje de las asignaturas enseñadas en inglés se ve perjudicado, o el aprendizaje del idioma inglés no es suficiente”. Tras llevar a cabo una segunda investigación cambiando ciertos parámetros (sacar de la ecuación a alumnos que hayan repetido algún

curso y por tanto no hayan tomado el programa íntegramente, alumnos con NEE, etc.) y observar también al alumnado que comenzó el programa en el curso 2005/2006 y realizó el CDI en 2010/2011, se puede ver que los resultados coinciden. En este caso también las matemáticas y el uso del castellano se mantienen indistintas de los colegios no bilingües y de nuevo queda por debajo en cultura general, pero esta vez, con menos diferencia que en el curso anterior.

El grupo FEDEA Monografías llega a una serie de conclusiones tras todas las revisiones: afirma, en primer lugar, que existe un “efecto negativo claro sobre el aprendizaje de las asignaturas enseñadas en inglés y no es significativamente distinto de 0 en asignaturas enseñadas en español”. Defiende también que los efectos negativos son mucho más evidentes en aquellos alumnos cuyos padres están “menos educados” (haciendo referencia a lo lejos que hayan llegado en su vida académica). Finalmente, el estudio dictamina que el efecto negativo del programa es mucho más grande en los alumnos que lo comenzaron en 2004 que los que lo comenzaron en 2005, lo que según FEDEA indica que hubo “cambios no observables” en el proceso.

5. Implantación y desarrollo de programas bilingües: la perspectiva de los centros

Con el objetivo de conocer el grado de satisfacción de los centros que han adoptado programas bilingües, así como las posibles fortalezas y las debilidades que se han podido encontrar en su desarrollo, se ha aplicado una encuesta a diferentes colegios e institutos, tanto públicos como concertados, que permita valorar, en la medida de lo posible, los métodos elegidos y la forma de implantarlos.

La encuesta (Anexo 1) cuenta con seis preguntas abiertas, de valoración cualitativa (ventajas, desventajas, motivos que llevan al centro a escoger el programa...) para no prefigurar las respuestas de los encuestados que se remitió inicialmente a todos los centros con programas bilingües, tanto de Educación Primaria como Secundaria de Logroño. Posteriormente, ante la escasa respuesta se amplió a centros de similares características de Oviedo, Valladolid y Tudela. Se han obtenido respuestas de siete centros: el Colegio de Educación Infantil y Primaria (CEIP) San Pío X, el Colegio Privado Concertado (CPC) Compañía de María La Enseñanza y el CPC Sagrado Corazón de Logroño; el CPC Auseva, el CPC San Ignacio y el Instituto de Enseñanza Secundaria (IES) Aramo de Oviedo y el IES Benjamín de Tudela. Hay en la muestra por tanto una

representación tanto de centros públicos y concertados como de la educación primaria y secundaria, incluida la Formación Profesional.

El resultado de la encuesta se confronta con el estudio “La educación en España” (2013) publicado por FEDEA Monografías que analiza el impacto de los programas bilingües en el aprendizaje de los alumnos.

El CEIP San Pío X (Anexo 2), uno de los centros pioneros en instaurar el programa bilingüe en Logroño, remitió la encuesta respondida por su director y la profesora de inglés del último ciclo de primaria. Parece un programa maduro, muy apoyado por el claustro, con una opinión muy favorable. Además, cuenta con proyectos complementarios, como la posibilidad de obtener la certificación del *Trinity College*. La principal desventaja que subraya el director es la dificultad añadida que supone para los alumnos con necesidades educativas especiales. El centro no considera que haya pérdida de conocimientos o dificultad al impartir la asignatura al inglés, dando gran importancia al aumento de estímulos que supone para el alumno que reciben el conocimiento del idioma de forma interdisciplinar.

El CPC Compañía de María La Enseñanza (Anexo 3) responde a través de su director. Se trata de un centro que está en proceso de implementar la totalidad del programa. Al igual que el centro San Pío X, aplica la filosofía del método “Content and Language Integrated Learning” (CLIL) o “Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera” (AICLE), aunque no se afirma explícitamente. Para el director del centro, la implantación del programa responde a la demanda social, haciendo más atractiva la oferta educativa del centro. Esta visión positiva del entorno hace más favorable el desarrollo del bilingüismo en los alumnos. Como aspecto negativo, se indica, por un lado, que puede aumentar la desigualdad entre alumnos y una cierta pérdida de conocimiento del castellano, sobre todo en el vocabulario técnico.

El CPC Sagrado Corazón de María (Anexo 4), de la Compañía de Jesús, es el que menos tiempo lleva aplicando el proyecto bilingüe entre los centros de Logroño que han respondido a la encuesta, aunque previamente tenía un Programa de Innovación Lingüística en Centros (PILC). Explícitamente afirman que siguen el método CLIL (AICLE en castellano) para el programa del colegio. En este momento solo hay tres cursos en Primaria con educación bilingüe, aunque han realizado cambios en Infantil, incorporando lectores nativos y aumentando el número de horas de la asignatura. Para

una de las profesoras que imparte la asignatura de inglés, la principal ventaja es la naturalidad de los alumnos en el uso del inglés para comunicarse, al empezar a una edad más temprana. Además, también se realizan otras actividades complementarias de carácter extraescolar, como intercambios con países anglosajones en la ESO y FP, y mantienen relación con sistemas de certificación como Cambridge y Oxford, de los que son centro oficial de examinación.

De las encuestas enviadas a Oviedo, han contestado tres centros: dos concertados, con Primaria y ESO, y uno público, con ESO y FP.

El CPC San Ignacio (Anexo 5), también de la Compañía de Jesús, lleva diez años aplicando un programa bilingüe en el que, además de ofrecer el programa docente diseñado por la consejería, incluye también una gran cantidad de programas que contribuyen a una cultura de uso del idioma en otros ámbitos, con una aplicación intensa del método CLIL. Así, el inglés se integra en múltiples actividades, dentro y fuera del aula, permitiendo la aplicación en intercambios con familias en el extranjero. Según afirma el coordinador, las ventajas resultantes de estos años de proyecto son sobre todo apreciables en cuanto a la facilidad que da a los alumnos para trabajar en inglés en cualquier contexto, consiguiendo que lo usen de manera totalmente natural. En cuanto a las desventajas, considera la dificultad de encontrar profesionales cualificados para poder desempeñar la función de profesor bilingüe, probablemente provocado por contar con una oferta muy amplia en cuanto a niveles ofertados y muchos alumnos en cada nivel. No consideran, a diferencia de otros centros, que sea causa de diferencias en los alumnos, o al menos no se indica como una desventaja del programa bilingüe.

El CPC Auseva de Oviedo (Anexo 6), de los Hermanos Maristas, cuenta con un proyecto muy experimentado, desde el curso 2008-2009. Es destacable que, al igual que el director del centro Compañía de María, se resalte lo atractivo que hace al centro disponer de un programa de estas características y las demandas de las familias para su implantación. Destaca también el énfasis en los valores antirracistas y antixenófobos, según afirma su directora, que se promueve al trabajar en otros idiomas. Considera además que, en su experiencia, trabajar en otras lenguas potencia la comprensión del español, lo que constituye un punto de vista interesante. Es reseñable el hecho de que para 4º de la ESO se decida no aplicar el programa en asignaturas troncales como geografía e historia porque “tiene un temario muy amplio, necesita mucha redacción, mejor en

castellano y se puede perder demasiado contenido para este curso de mayor nivel”. Además, el centro tampoco considera incluir el bachillerato dentro de su programa, justificándolo en la necesidad de profundizar en el aprendizaje y en preparar adecuadamente exámenes externos. Es la primera vez que se plantea la posibilidad de que el estudio en un idioma extranjero pueda provocar una pérdida de conocimientos. También vuelve a aparecer la cuestión de la desigualdad, en este caso centrado en los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) que no pueden optar a seguir el programa. Entre los objetivos se incluyen, además de varios apartados que tratan sobre la mejora del nivel de inglés y de la competencia lingüística, referencias al trabajo con Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), herramientas muy útiles para trabajar capacidades orales de forma contextualizada. Se hace también mención explícita al método CLIL como metodología básica en el diseño de los programas. La directora del centro adjunta la memoria del programa bilingüe del centro de 2015 para que podamos ver en profundidad los entresijos del programa (Anexo 7).

Finalizamos con los dos centros públicos de Educación Secundaria, uno de Oviedo y otro de Tudela. El IES Aramo (Anexo 8) tiene un proyecto de recorrido de bastantes años de evolución, desde el curso 2006-2007, implantado por anteriores equipos directivos. Se oferta en los cuatro cursos de ESO, exclusivamente en inglés, como la mayoría de los centros valorados y no se plantean modificaciones a corto plazo. Es probablemente la visión más negativa respecto a los programas bilingües entre los valorados, ya que no se especifica ninguna ventaja. Se hace hincapié, en la desigualdad que provoca, no solo entre los alumnos con NEE sino entre el conjunto del alumnado, advirtiendo que los que siguen programas bilingües tienen un nivel académico previo más alto. Podría indicar que muchos desestiman seguirlo por una percepción de mayor dificultad o exigencia.

El único centro navarro que se ha evaluado es el IES Benjamín de Tudela (Anexo 9) que cuenta con una extraordinaria oferta en cuanto al estudio de lenguas extranjeras con un programa plurilingüe, de más de quince años de antigüedad, por lo que el centro conoce bien su funcionamiento, ventajas e inconvenientes. El programa, además, continúa con la metodología implantada en algunos centros de Educación Primaria e Infantil de su área, por lo que muchos de sus alumnos pueden seguirlo desde los tres años. Indica un gran interés y esfuerzo en el aprendizaje de diferentes lenguas, con un modelo de bilingüismo coordinado, que como hemos visto es el más favorable. Incluye, además la posibilidad de seguir el programa del *British Council*, lo que demuestra que existen

distintas opciones a la hora de elegir un programa. Atendiendo a la sección de ventajas vuelve a aparecer el fenómeno de la demanda social emergente con respecto a los idiomas y lo atractivo que hace a un centro ofertar esta clase de programas. Vemos que en este centro las mejoras en cuanto al nivel de inglés parecen ser perfectamente evidentes a través de los estudios PISA, logrando incluso obtener mejores resultados en comparación con otros centros de la región. En cuanto a las desventajas resaltadas en el cuestionario, el vicedirector del centro resalta, al igual que vimos en la encuesta del CPC San Ignacio, la importancia de formar profesores capacitados para poder llevar la responsabilidad de un proyecto de estas características.

Es evidente que existen muchas diferencias entre las respuestas de las encuestas y las conclusiones que extrae FEDEA Monografías. Queda clara la amplia difusión de la metodología CLIL (AICLE en castellano), aunque no en todos los centros sea explícito su uso. Además, los centros con programas mejor implantados son capaces de promover la certificación de sus alumnos mediante sistemas que usan el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) e incluso, en algunos excelentes, en graduarlos con títulos válidos también en otros países.

Pero también es evidente que existen muchas incógnitas respecto a su implantación, advirtiéndose una cierta disonancia entre las respuestas a la encuesta, casi todas muy positivas y los resultados del análisis FEDEA. En este sentido, no está claro si el esfuerzo en el aprendizaje del idioma va en detrimento de los resultados en otras asignaturas. Esta idea se refuerza cuando, a pesar de la valoración positiva de los programas, muchos centros optan por suspenderlos en algunos cursos como 4º de la ESO o en el Bachillerato. Solo centros como el IES Benjamín de Tudela en nuestra serie, con programas muy consolidados y completos, son capaces de mantenerlos y asegurar el éxito de los alumnos en las pruebas de evaluación. Pero incluso en este caso, esta posibilidad solo está al alcance de los alumnos con mejor rendimiento y capacidad de esfuerzo. Pueden crearse así situaciones de desigualdad, como ha sido señalado, y no solo en el grupo de alumnos con adaptación curricular o necesidades educativas especiales. Debería valorarse si, como apunta el estudio FEDEA, los alumnos cuyos padres tienen menos nivel de estudios están menos motivados o tienen menos interés en el estudio del idioma, provocando una brecha en la equidad del sistema educativo.

La explicación de estos peores resultados de los programas bilingües puede tener varias causas. Por un lado, en el análisis realizado de las Pruebas de Conocimientos y Destrezas Indispensables (CDI) en la Comunidad de Madrid son peores en los primeros años de implantación de los programas, de modo que podemos pensar que el método y las dinámicas en clase hayan ido evolucionando, perfeccionándose y mejorando con el tiempo. Esto justificaría esos “cambios no observables” que se citan en el estudio. También se apuntaba que, en los primeros años, los alumnos se matriculaban en centros que aún no disponían de programas bilingües, por lo que podrían tener menos interés en el inglés, tanto personal como familiarmente. La llegada de alumnos que optan conscientemente por educarse en esta metodología, con una mayor disposición para el estudio del inglés o una mayor motivación familiar pueden ser la causa de mejores resultados según avanza el programa. No obstante, a pesar de esta mejoría, el rendimiento en las pruebas de evaluación es más bajo, por lo que sería preciso analizar esta diferencia. Por último, otra posible causa para esta mejoría de resultados puede ser que el profesorado que imparten los cursos bilingües haya mejorado su habilidad en inglés. Desde el principio, y ha sido señalado varias veces por lo que parece que sigue siendo un hecho frecuente, una dificultad importante para implantar los programas es la dificultad de encontrar profesores capaces de impartir las asignaturas en inglés. Probablemente este aspecto haya mejorado en los últimos años, pero sigue siendo un factor limitante para el éxito de los programas.

6. Conclusiones

Como conclusiones de este trabajo podemos decir, en primer lugar, que el inglés sigue siendo la lengua internacional más hablada en este momento y que su influencia se extiende globalmente, entendido este concepto de globalidad no solo en términos geográficos, sino también en su uso, existiendo prácticamente en todo tipo de relaciones humanas. Esta posición de preeminencia no ha hecho sino crecer de forma exponencial en la Era Digital, de tal forma que su uso ya no pertenece únicamente a los territorios que lo hablan como lengua materna. Además, el idioma anglosajón es el preferente en lo que respecta a la transmisión de información. Esto se demuestra observando qué lengua es la predominante en el comercio y sobre todo en el uso de dispositivos tecnológicos y la formación y difusión académica. Esta situación hace que a título personal considere que, aunque el tridente asiático, liderado por China, logre superar a Estados Unidos como primera potencia mundial, no lo consiga en el ámbito lingüístico.

Ante esta situación internacional, la respuesta de muchas naciones ha sido el fomento del aprendizaje del inglés dentro de sus sistemas educativos y España no es una excepción. La apuesta estatal es optar por las vías que llevaron al éxito a los países escandinavos en la década anterior: otorgar un gran peso a la enseñanza del inglés a nivel escolar (comenzando desde las edades más tempranas) respaldado por las directrices del MCERL y fomentar el desarrollo de la metodología CLIL para crear centros bilingües a lo largo de todas las etapas educativas. Creo que este enfoque es efectivo y terminará por subir el nivel medio del inglés a nivel nacional, sin embargo, considero que existen dos grandes obstáculos para conseguirlo: el abandono escolar y la creencia injustificada que tienen muchas personas con respecto al aprendizaje del inglés, la tan popular afirmación “a mí se me da mal el inglés”.

Atendiendo a las encuestas y el estudio de los CDI de programas bilingües, creo que realmente las conclusiones a las que llega FEDEA con respecto a la bajada de nivel de las asignaturas implicadas pueden ser acertadas, de ahí que en ciertos cursos estos programas sean menos populares. Sin embargo, esta disminución de profundidad no es intrínseca al hecho de cambiar el idioma de la asignatura, sino a la preparación de los profesores y a los instrumentos que estos tienen para impartir las asignaturas. Por tanto, a medida que vayan perfeccionándose las metodologías de aula, el nivel del profesorado aumente y se limen las imperfecciones institucionales, los resultados serán mejores, como se demuestra en el caso del IES Benjamín de Tudela.

Otra conclusión a la que llegamos es que el concepto de bilingüismo óptimo que se estableció anteriormente (coordinado, completo, igualitario y aditivo) sí que existe en el sistema educativo español. El hecho de que los niños puedan crecer construyendo de forma paralela el inglés y el español sin caer en traducciones, garantiza los bilingüismos coordinado y completo, mientras que la gran demanda y existente a programas de este tipo confirman que el bilingüismo será igualitario y aditivo.

Como limitaciones de este trabajo quisiera señalar el escaso número de centros que han respondido a la encuesta, sin duda influenciado por la situación generada por la pandemia de la COVID-19 y por el consecuente estado de alarma decretado en nuestro país. Es relevante señalar la escasa bibliografía que existe sobre el tema, con muy pocos estudios que valoren los resultados y la relación coste-beneficio de estos programas,

especialmente en el caso de la Comunidad Autónoma de La Rioja, siendo preciso en mi opinión un mayor esfuerzo investigador en estas áreas.

Referencias

- Anghel, B., Cabrales, A. y Carro, J.M. (2012). Evaluación de un programa de educación bilingüe en España: el impacto más allá del aprendizaje del idioma extranjero. <http://www.fedea.net/educacion/monografia-2013/web-monografia-educacion-2013.pdf#page=27>
- Bohórquez, A. (2016). *Tipos de bilingüismo*. <https://www.compartirpalabramaestra.org/articulos-informativos/tipos-de-bilinguismo>
- British Council. *CLIL: A lesson framework*. (2020). <https://www.teachingenglish.org.uk/article/clil-a-lesson-framework>
- British Council. *Community language learning*. (2020). <https://www.teachingenglish.org.uk/article/community-language-learning>
- British Council. (2020). *Direct method*. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/direct-method>
- Cambridge University. (2020). <https://www.cambridgeenglish.org/>
- Cambridge University. (2020). *Descripción los estándares lingüísticos internacionales*. <https://www.cambridgeenglish.org/americanenglish/exams-and-tests/cefr/>
- Crystal, D. (2012). *English as a Global Language*. Cambridge University Press.
- Deprez, C. (1994). *Les enfants bilingues: langues et familles*, Didier
- Dorcasberro, A. S. (2003). Bilingüismo y cognición: ¿cuándo iniciar el bilingüismo en el aula? *Perfiles educativos*, 25 (102), 6-21.
- Dorcasberro, A. S. (2001). Tipos de bilingüismo y cognición.
- English Proficiency. (2020). *The world's largest ranking of countries and regions by English skills*. <https://www.ef.com/wwen/epi/>
- Espinoza, D. (2019). *Aquí se habla español; las cifras del idioma en Estados Unidos*. <https://www.viveusa.mx/educacion/aqui-se-habla-espanol-las-cifras-del-idioma-en-estados-unidos>
- Galeano, S. (2019). *Estados Unidos, Reino Unido y Corea del Sur, líderes en gasto medio en comercio electrónico en el mundo*. <https://marketing4ecommerce.net/lideres-en-gasto-medio-en-comercio-electronico-en-el-mundo-2019>

- González-Romero, J. (2016). *Tipos de bilingüismo*. <http://psicosociolingüística.blogspot.com/2016/03/tipos-de-bilinguismo.html>
- Grosjean, F. (2010). *What bilingualism is NOT*. https://www.francoisgrosjean.ch/bilingualism_is_not_en.html
- Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Editions Jabob.
- Jiménez, R. y Ruiz, Y. (2009). *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe*. Multilingual Matters.
- Kinder H. y Hilgemann W. (1988). *Atlas histórico mundial: de la Revolución Francesa a nuestros días*. Istmo
- Lambert, W. (1972). *The bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Newbury House.
- Lopez, M. (2020). *Bilingüismo*. <http://dinle.usal.es/searchword.php?valor=Biling%C3%BCismo>
- Massone, M. I., Skliar, C. y Veinberg, S. (2014). El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. *Infancia y Aprendizaje*, 18(69-70), 85-100. <https://doi.org/10.1174/021037095321263097>
- Paradis, M. (1981). *Neurolinguistic organization of a bilingual's two languages*, Hornbeam Press.
- Peña-Casanova J. y Pérez Pamies .(1995). *Rehabilitación de la afasia y trastornos asociados*. Masson.
- Redacción. (1 de noviembre de 2018). Los países que mejor y peor hablan inglés como lengua extranjera (y en qué lugar queda América Latina). *BBC News Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-46065446>
- Statista Infografías. (2017). *La mitad del contenido de Internet está en inglés*. <https://es.statista.com/grafico/7736/la-mitad-del-contenido-de-internet-esta-en-ingles/>
- Vergara, I. (2017). Dominar dos idiomas vs. Bilingüismo. Definiendo un bilingüismo inclusivo y operativo. *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses*, 32(1), 23-33. <https://doi.org/10.5209/THEL.53083>
- Vila, I. y Cortés, M. (1991). *Aspectos relativos al desarrollo lexical y morfosintáctico de los bilingües familiares*. Idiazabal.
- Weinreich, U. (1953). *Language in contact. Findings and problems*. Publications of the linguistic Circle of New York 1.

- *900949-Orden de Bilinguismo.pdf*. (s. f.). Recuperado 10 de mayo de 2020, de <https://www.larioja.org/edu-innovacion-form/es/lenguas-extranjeras/bilinguismo.ficheros/900949-Orden%20de%20Bilinguismo.pdf>
- *1026443-Bilingüismo secundaria.pdf*. (s. f.). Recuperado 10 de mayo de 2020, de <https://www.larioja.org/edu-innovacion-form/es/lenguas-extranjeras/bilinguismo.ficheros/1026443-Biling%20C3%BCismo%20secundaria.pdf>
- *1163328-PILC Definitivo 19-20 f.pdf*. (s. f.). Recuperado 10 de mayo de 2020, de <https://www.larioja.org/edu-innovacion-form/es/lenguas-extranjeras/bilinguismo/proyectos-innovacion-linguistica-centros.ficheros/1163328-PILC%20Definitivo%2019-20%20f.pdf>
- *A01016-01036.pdf*. (s. f.). Recuperado 1 de junio de 2020, de <https://www.boe.es/boe/dias/2008/01/05/pdfs/A01016-01036.pdf>
- *BOE.es—Documento BOE-A-2008-222*. (2020, junio 2). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2008-222>
- *BOE.es—Documento consolidado BOE-A-2013-12886*. (2020, abril 28). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>
- *BOE.es—Documento consolidado BOE-A-2014-2222*. (s. f.). Recuperado 29 de abril de 2020, de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2014-2222>
- *BOE.es—Documento consolidado BOE-A-2014-2222*. (2020, abril 29). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2014-2222>
- *BOE.es—Documento consolidado BOE-A-2015-37*. (2020, mayo 5). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-37>
- *BOE.es—Documento consolidado BOE-A-2015-7662*. (2020, mayo 5). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-7662>

Tablas y figuras

Tabla 1, *Círculos de uso del inglés*

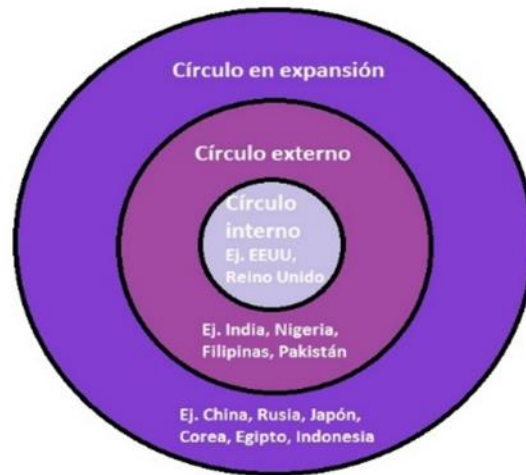


Tabla 2. Conocimientos de inglés en primaria

Expresión de relaciones lógicas	conjunción (and); disyunción (or); oposición (but); causa (because); finalidad (to infinitive, e. g. I did it to help her); comparación (as Adj. as; smaller (than); the biggest).
Relaciones temporales	(when; before; after).
Afirmación	(affirmative sentences; Yes (+ tag)).
Exclamación	(What + noun, e. g. What fun!; How + Adj., e. g. How nice!; exclamatory sentences, e. g. I love salad!).
Negación	(negative sentences with not, never, no (Adj.), nobody, nothing; No (+ negative tag)).
Interrogación	(Wh-questions; Aux. questions).
Expresión del tiempo	pasado (simple past; present perfect); presente

	(simple present); futuro (going to; will).
Expresión del aspecto	puntual (simple tenses); durativo (present and past continuous); habitual (simple tenses (+ Adv., e. g. always, everyday)); incoativo (start –ing); terminativo (finish –ing).
Expresión de la modalidad:	factualidad (declarative sentences); capacidad (can); posibilidad (may); necesidad (must; need); obligación (have (got) to; imperative); permiso (can; may); intención (going to; will).
Expresión de la existencia; la entidad; la cualidad	(there is/are); (nouns and pronouns, articles, demonstratives); ((very +) Adj.).
Expresión de la cantidad	(singular/plural; cardinales hasta cuatro dígitos; ordinales hasta dos dígitos. Cantidad: all, many, a lot, some, (a) few, (a) little, more, much, half, a bottle/cup/glass/piece of. Grado: very, too, enough).
Expresión del espacio	(preposiciones y adverbios de lugar, posición,

	<p>distancia, movimiento, dirección, origen and arreglo).</p>
<p>Expresión del tiempo</p>	<p>(points (e. g. quarter past five); divisions (e. g. half an hour, summer), and indications (e. g. now, tomorrow (morning)) of time; duration (e. g. for two days); anteriority (before); posteriority (after); sequence (first...then); simultaneousness (at the same time); frequency (e. g. sometimes, on Sundays)</p>
<p>Expresión del modo</p>	<p>(Adv. de modo e. g. slowly, well)</p>

Tabla 3 , Niveles según el Marco Común Europeo para la Referencia de las Lenguas

	MCERL Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas		Cambridge English Scale	Cambridge English Qualifications
PROFICIENT	C2		230 220 210 200	C2 Proficiency
		C1	190 180	C1 Advanced
INDEPENDENT	B2		170 160	B2 First for Schools
		B1	150 140	B1 Preliminary for Schools
BASIC	A2		130 120	A2 Flyers
		A1	110 100	A1 Movers